



Campus Académico de Vila Nova de Gaia
Escola Superior de Educação Jean Piaget Arcozelo
(Decreto Lei nº 468/88, de 16 de dezembro)

MARIA DE LÁ SALETE FERREIRA BRAZ

Projetos e Trajetos (Con)Sentidos

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Vila Nova de Gaia, 31 de outubro de 2013



Campus Académico de Vila Nova de Gaia

Escola Superior de Educação Jean Piaget Arcozelo

(Decreto Lei nº 468/88, de 16 de dezembro)

MARIA DE LÁ SALETE FERREIRA BRAZ

Projetos e Trajetos (Con)Sentidos

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação de:

Professora Doutora Maria Cândida Mota Teixeira

Vila Nova de Gaia, 31 de outubro de 2013

Resumo

O presente relatório, foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação Jean Piaget e tem como principal objetivo apresentar dimensões do nosso desenvolvimento profissional em contexto de prática de ensino supervisionada.

Ancoradas numa metodologia qualitativa e sob a orientação da estratégia metodológica da investigação ação desenvolvemos uma investigação em contexto, focalizada na compreensão e interpretação do modo de ação pedagógica centrado em projetos. Pretendeu-se perceber as dinâmicas processuais do trabalho de projeto; Experimentar a proposta concetual de Lilian Katz (2009); Entender as dinâmicas participativas das crianças quando participantes no modo de trabalho pedagógico de projeto.

Compreendeu-se e interpretou-se que este modo de ação pedagógica só se desenvolve em consentimento com o outro e com o grupo. Portanto, as lógicas de consentimento são a palavra de ordem das sinergias democráticas, problematizadoras, dialógicas e críticas contidas neste modo de operacionalizar a prática educativa, conforme evidências do nosso estudo. Percebeu-se, ainda, que, conforme indiciam e sustentam os autores de referência como Katz & Chard (2009), Formosinho, *et al* (2011) e Vasconcelos (2012), o modo de trabalho de projeto fomentou a potenciação da escuta do outro, a interdisciplinariedade, a criatividade, a pesquisa e fortaleceu as relações interpessoais em lógicas de participação democrática.

Palavras-chave: Educação; trabalho de projeto; investigação-ação;

Abstract

This report was conducted as part of the Masters in Preschool Education in the School of Education Jean Piaget and has as main objective to present dimensions of our professional development in the context of supervised teaching practice.

Anchored on a qualitative methodology and under the guidance of the methodological strategy of action research we developed a research context, focused on understanding and interpretation of the mode of action centered on pedagogical projects. It was intended to understand the dynamics of the procedural design work ; Try the proposal Conceptual Lilian Katz (2009) Understanding the dynamics of participatory children when participating in work mode pedagogical project .

It was understood and interpreted that this mode of pedagogical action develops only in agreement with each other and with the group. Therefore, the logic of consent is the watchword of synergies democratic problem-solving, and critical in this dialogical mode operationalize educational practice , as evidence of our study . It was noticed also that , as the authors suggest and sustain reference as Katz & Chard (2009) , Formosinho , et al (2011) and Vasconcelos (2012) , the mode of design work fostered the enhancement of listening to others , interdisciplinarity , creativity , research and strengthened interpersonal relations in logics of democratic participation .

Keywords: Education; work design; research and action.

Agradecimentos

Após esta caminhada, imbuída de momentos únicos e enriquecedores, é com muito agrado que expresso o meu mais profundo agradecimento a todos aqueles que contribuíram para a realização deste relatório.

Em primeiro lugar, quero agradecer à orientadora de estágio, Doutora Cândida Mota, não apenas pela disponibilidade manifestada, mas também pelas valiosas apreciações e críticas ao longo da elaboração deste relatório.

A todos aqueles que consentiram este trajeto de aprendizagem: educadora cooperante, crianças, pais, escola, o meu muito obrigado.

Aos meus familiares em especial ao meu marido e a todas as minhas amigas e colegas que sentiram comigo este percurso e me apoiaram incondicionalmente.

Índice Geral

Introdução	1
Capítulo I – Dimensão Teórica	5
Introdução	7
1. Ensino Pré-Escolar em Portugal: trajetos	9
2. Educação: (in)definição de conceito(s)	10
2.1. Educadores de Infância: princípios orientadores	11
2.2. Educadores de Infância: princípios legais	12
3. Paradigmas Curriculares: realidade em Portugal	13
3.1. Modelos Curriculares: processos e procedimentos	16
4. Trabalho de Projeto: fundamentos e evolução	19
5. Trabalho de Projeto em E.P.E.	21
5.1. Desenvolvimento do Trabalho de Projeto	23
Capítulo II – Dimensão Empírica	27
Introdução	29
1. Problemática	31
1.1. Objetivos do estudo	32
2. Estratégias Metodológicas: Investigação-Ação	33
2.1. Instrumentos de recolha de dados	35
3. Caracterização do contexto de estudo	36
3.1. Caracterização do grupo de estudo	36
3.1.1. Grupo	36
3.1.2. Educadora Cooperante	37
4. Descrição e reflexão do Projeto “Aquário na sala”	38
4.1. Introdução	38
4.2. Opção pelo Trabalho de Projeto: explicitação	38

4.3. Fases do Projeto	40
5. Discussão de Dados	49
Considerações Finais	53
Referências Bibliográficas	57
Anexos	61

Índice de Imagens

Imagem 1: Eleição do animal preferido

Imagem 2: Visita do hamster da “Ana”

Imagem 3: Limpeza e desinfecção do aquário

Imagem 4: Seleção do nome para o peixe

Imagem 5: Aquário com o barco de piratas e algas

Imagem 6: Quadro de responsabilidades/tarefas

Imagem 7: Pesquisas realizadas em grupo

Imagem 8: Dissecção de um carapau

Imagem 9: Experiência realizada por uma tia

Imagem 10: Pesquisa realizada por uma mãe

Imagem 11: Experiência relacionada com os sentidos

Imagem 12: Recriação do fundo do mar

Imagem 13: Dobragem

Imagem 14: Construção do aquário artificial

Imagem 15: Pesquisa na internet sobre as árvores que levamos para a escola

Imagem 16: Pintura de uma árvore gigante

Imagem 17: Trabalho sobre as possíveis bandeiras existentes numa praia

Imagem 18: Procura de elementos no exterior

Imagem 19: Semear salsa em cascas de ovo

Imagem 20: Transplantação da salsa para a horta

Imagem 21: Criação do bilhete de identidade

Índice de Esquema

Esquema 1: Indicadores centrais do modelo curricular Reggio Emília

Esquema 2: Indicadores centrais do modelo curricular High Scope

Esquema 3: Indicadores centrais do modelo curricular Movimento da Escola Moderna

Esquema 4: Dimensões centrais da pedagogia em projeto

Esquema 5: Itinerários processuais

Esquema 6: Espiral de ciclos da Investigação-Ação

Esquema 7: Cinco dimensões de aprendizagem

Índice de Quadros

Quadro 1: Critérios específicos da profissão de educadores de infância

Quadro 2: Concepções da pedagogia de projeto

Quadro 3: Síntese das fases de trabalho de projeto segundo Katz e Vasconcelos

Quadro 4: Objetivos de estudo

Índice de Abreviaturas

E.I. – Educadores de Infância

E.P.E – Educação Pré-Escolar

I.A. – Investigação-ação

M.E. – Ministério da Educação

O.C.E.P.E. – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

P.C.G. – Projeto Curricular de Grupo

P.E. – Projeto Educativo

Introdução

O presente relatório denominado por “Projetos e Trajetos (Con)Sentidos”, foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação Jean Piaget e tem como principal objetivo apresentar dimensões do nosso desenvolvimento profissional, focalizado especificamente nos modos de trabalho pedagógico em educação pré escolar.

Ancoradas numa metodologia qualitativa e sob a orientação da estratégia metodológica da investigação-ação (IA), desenvolvemos um estudo que emerge de um conjunto de inquietações, que envolvem as práticas curriculares em educação de infância e que nos têm levado a tecer múltiplas considerações críticas e problematizadoras. Estas incitaram-nos à busca de interpretações aprofundadas acerca do assunto, guiadas pelos seguintes objetivos: a) perceber as dinâmicas processuais do trabalho de projeto; b) experimentar a proposta concetual de Lilian Katz (2009); c) entender as dinâmicas participativas das crianças quando participantes no modo de trabalho pedagógico de projeto.

Inerentes aos objetivos citados e, na lógica da estratégia metodológica eleita visa-se perceber as mais-valias de trabalhar em projeto enquanto sujeito ativo de/na prática de Ensino Supervisionada (PES).

As práticas educativas em EPE têm sofrido alterações significativas ao longo dos últimos quinze anos, motivadas pelo surgimento das orientações curriculares (M.E., 1997), motivadas por investigações científicas recentes Katz & Chard (2009), Vasconcelos (1997, 2012), Oliveira-Formosinho (2011), Siraj-Blatchford, (2005) Mota-Teixeira (2003; 2006; 2008) e por discursos e práticas centradas na qualidade educativa.

Ora, na perspetiva de crescimento qualitativo anotada e na senda de um igual desenvolvimento profissional, consentimos aprofundar conhecimentos sobre o modo de trabalho centrado em projetos. De referir que os outros atores educativos, nomeadamente, a educadora cooperante, as crianças e os familiares, encorajaram este consentimento e sentiram connosco este trajeto de experimentação.

Falamos aqui de um modo de ação pedagógica que só se desenvolve em consentimento com o outro e com o grupo. Portanto, as lógicas de consentimento são a palavra de ordem das sinergias democráticas, problematizadoras, dialógicas e críticas contidas neste modo de operacionalizar a prática educativa, conforme evidências do nosso estudo.

De facto, conforme indiciam e sustentam os autores de referência como Katz & Chard (2009), Formosinho, *et al* (2011) e Vasconcelos (2012) o modo de trabalho de projeto evidenciou-se adequado ao contexto de EPE. Este, potencia a escuta do outro, fomenta a interdisciplinariedade, promove a criatividade, incentiva à pesquisa e fortalece as relações interpessoais em lógicas de participação democrática. Pelo que se sublinha, o facto de este modo de ação pedagógica, conter processos e procedimentos congruentes com a natureza e a essência da infância. Uma essência que experimenta e que “aprende a fazer fazendo” (Dewey, 1973).

A conversação interpretativa entre os autores de referência Katz & Chard (2009), Formosinho, *et al* (2011) e Vasconcelos (2012), entre a nossa PES e a estratégia metodológica (I.A), conduziu-nos a uma estruturação formal do presente documento em dois capítulos: a dimensão teórica e a dimensão empírica.

No primeiro capítulo faz-se referência à EPE e sua evolução, aos paradigmas curriculares vigentes e principalmente à metodologia de trabalho de projeto, uma vez que a nossa investigação se centra num novo paradigma de ensino, do qual o modo de trabalho de projeto faz parte.

No segundo capítulo, enunciamos a problemática que se constitui no alicerce da nossa pesquisa. Seguidamente, fazemos referência aos procedimentos investigativos utilizados no desenvolvimento processual da nossa PES, bem como, aos instrumentos de recolha de dados. Neste capítulo expomos, também, e refletimos sobre todo o nosso processo de ensino-aprendizagem enquanto estudantes, tecendo uma discussão de toda a ação pedagógica consentida, sentida e vivida.

Por último, apresentamos um desfecho reflexivo centrado nos objetivos do estudo, nas mais valias de desenvolver um processo investigativo em contexto de trabalho e no nosso desenvolvimento profissional. Sublinha-se,

independentemente, dos resultados objetivos a que o estudo conduziu que “A parte mais importante do progresso é o desejo de progredir.” (Sêneca, 1498) e o consentimento de um percurso de nos tornarmos Educadoras de Infância.

CAPÍTULO I

DIMENSÃO TEÓRICA

Introdução

Questionar sobre a emergência de trabalhar em projetos na EPE, implica conhecer e compreender um conjunto de saberes que os profissionais de educação devem ser capazes de desenvolver.

Ao longo deste capítulo pretendemos fundamentar a realização deste trabalho e compreender a emergência de trabalhar em projeto.

Assim sendo, este capítulo apresenta uma parte teórica e tem como objetivo, perceber a evolução e sua importância de trabalhar em projeto na EPE.

1. Ensino Pré-Escolar em Portugal: trajetos

A EPE é a primeira etapa do sistema educativo português que antecede a escolaridade obrigatória. É o ponto de partida para um percurso de sucesso na educação conforme referem as OCEPE (1997). Estas sublinham que a sua frequência tem reflexos positivos na vida futura das crianças.

Pese embora a afirmação da qualidade do EPE, só tenha começado a ganhar expressão no sistema de ensino nos finais da década de 90. Até então era entendida como um trabalho de cuidados/guarda e não como um processo educativo uma vez que carecia de uma componente curricular organizada. Esta expansão da EPE na perspetiva de Roldão (2008:181), tem vindo a consolidar-se “(...) particularmente a partir de políticas lançadas na década de 1990”. Refere ainda um período recheado de uma rede de ofertas de estabelecimentos de EPE.

De facto e ainda na perspetiva de Dionísio e Pereira (2006:1) “ Nos últimos quinze anos, Portugal viveu mudanças profundas ao nível da educação pré-escolar, quer no âmbito da formação dos educadores quer no âmbito da sua posição na organização do currículo.”

Interpreta-se uma evolução EPE numa dimensão socializadora onde através das diversas vivências se proporcionam aprendizagens significativas para a vida das crianças. Senão vejamos, segundo o ME (1995:22) “Fazer com que a aprendizagem seja uma experiência feliz, atractiva e divertida é uma função do jardim de Infância enquanto primeiro estabelecimento educativo frequentado pela criança.” Desta forma, a criança tem oportunidade de experimentar, explorar atividades novas, de aprender a brincar com os outros, de construir o seu próprio “eu”.

Parece-nos pois que esta primeira etapa de educação básica passou de uma dimensão socializadora para uma dimensão intencionalizada, isto é, as OCEPE (1997) constituíram-se na perspetiva de Dionísio e Pereira (2006) o momento chave deste nível de educação.

Este documento tem o objetivo de garantir a igualdade de acesso à educação, de todas as crianças, enfatizando-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento pessoal e social equilibrado.

A implementação das OCEPE, constituiu uma etapa fundamental na sua afirmação no âmbito educativo. Vasconcelos (2002) no preâmbulo das OCEPE sublinha que, estas devem ser um “ponto de apoio” para a prática pedagógica dos educadores e para a qualidade do ensino.

Em linhas gerais, o currículo deve incluir conteúdos para que as crianças aprendam conceitos, competências, atitudes e valores na base de uma orientação pedagógica autónoma e responsável.

Posteriormente, em 2009, são divulgadas as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. Estas enunciam as aprendizagens que as crianças deverão ter alcançado quando finalizarem este período. Segundo ME (2009:1), “A definição de metas finais para a educação pré-escolar, (...) contribui para esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar, (...) facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância (...)”.

Entendemos que a EPE tem vindo a ganhar importância no sistema educativo, onde é considerada a primeira fase da educação básica. No entanto, esta deve ser encarada como uma etapa que tem impacto na vida das crianças, a curto e a longo prazo, e na base desta responsabilidade as práticas pedagógicas e a gestão do currículo devem ser articuladas e assentes numa intencionalidade educativa, como salienta Siraj-Blatchford (2004).

Alicerçados nas palavras de Vasconcelos (1997) o jardim de infância é uma porta aberta ao conhecimento do mundo, abrindo avenidas de liberdade.

2. Educação: (in)definição de conceito(s)

O conceito de educação está estritamente ligado à evolução social, económica e política pelo que a sua (in)definição está sujeita a contextualizações várias. Assim, na ótica de Dewey (1973:17), “(...) a educação [é entendida] como um processo de reconstrução e organização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”.

Numa análise primeira, considera-se crucial contemplar a educação como resultado de um processo contínuo do desenvolvimento das faculdades

físicas, intelectuais e morais do ser humano (Vayer & Destrooper, 1976). Independentemente do grupo socioeconómico de pertença ou da cultura de origem, existe uma necessidade generalizada de preparar as crianças para a vida em sociedade.

Assim sendo, é fundamental que as escolas primem por uma educação de carácter holístico, tal como recomenda Freire (1996). Para este autor a educação é o resultado de uma intervenção que vai para além do conhecimento dos conteúdos.

Estamos perante concepções educativas que transcendem a simples aquisição de saber, muito embora considerem este saber como pré-requisito elementar para o desenvolvimento da sociedade. Sublinham-se as lógicas da educação mais sistémicas, onde o sujeito se constrói numa interestruturação de saberes.

Ancorados nestes pensadores podemos referir que, educar significa facilitar o crescimento e a adaptação da criança de uma forma democrática e significativa. Cabe ao educador/professor erigir e mobilizar estratégias que facilitem a aquisição dos conhecimentos, estimulando o aluno a pensar por si, a não ter medo de errar, a ser criativo entre outras.

2.1. Educador de infância: princípios orientadores

A educação de qualidade encerra em si múltiplas variáveis, assinalando-se aqui a especificidade da variável central da educação: o educador de infância. Para que as crianças adquiriram uma educação de qualidade, é fundamental que experienciem situações diversas. Neste processo deverão ser o centro das atenções, cabendo ao educador um jogo de adaptação às suas necessidades, como salientam as OCEPE (1997:36): “A aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro.”

Sublinha-se, de facto, que o educador tem um papel preponderante no desenvolvimento e sucesso deste processo ensino/aprendizagem,

recomendando-se a adoção de modelos curriculares mais apelativos e dinâmicos que potenciem uma pedagogia em participação (Formosinho, 1998).

Nesta ótica, torna-se necessário que os educadores possuam as características típicas da profissão, conforme enuncia Mota-Teixeira (2008:20):

- Um saber especializado, expresso através de um vocabulário técnico, adquirido no decorrer de uma longa formação escolar;
- Controlo de admissão à profissão;
- Existência de um código deontológico profissional.

Para além do exposto e na lógica de Serra (2004:121), “O professor/educador do século XXI tem [de ser] uma pessoa e um profissional em constante desenvolvimento e formação, capaz de criar e transformar contextos educativos (...)”

Diríamos, tal como Cury (2004), que o educador (...) é aquele ousa fascinar e fascinar-se, isto é, que não seja um mero “cumpridor” de conteúdos programáticos, mas que tenha como objetivo fundamental ensinar as crianças a serem pensadores e não repetidores de instrução.

2.2. Educador de infância: princípios legais

O perfil específico de desempenho profissional dos educadores de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) afigura-se como o documento orientador para todos os profissionais supra referidos. Nele são enunciadas normas de dimensão profissional, social e ética.

Constitui-se numa plataforma de apoio para os educadores de infância. Assim, neste documento os profissionais encontram orientações para as suas tarefas e responsabilidades, nomeadamente para a organização do espaço, para a planificação e para a avaliação, de modo a potenciarem uma prática pedagógica de qualidade. Para uma maior compreensão desta plataforma de

apoio, procedemos à elaboração de um quadro onde são expostos critérios específicos desta profissão:

O Educador deve	<ul style="list-style-type: none">▪ Organizar o espaço e materiais;▪ Cria e mantém as condições de segurança indispensáveis;▪ Fazer a gestão do tempo de modo a proporcionar aprendizagens significativas;▪ Mobilizar e gerir recursos educativos, nomeadamente ligados às novas tecnologias;▪ Ter em ponderação os conhecimentos e competências que as crianças possuem;▪ Planificar as atividades tendo em conta as necessidades e os conhecimentos das crianças;▪ Avaliar numa perspetiva formativa cada criança e o grupo;▪ Estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a identificação e resolução de problemas;▪ Fomentar a cooperação e responsabilidade entre as crianças, de forma a que estas se sintam integradas e valorizadas no grupo;▪ Impulsionar a partilha de experiências, nomeadamente, com a escola e a sociedade;▪ Envolver a família e a comunidade nos projetos educativos.
-----------------	--

Quadro 1- Critérios específicos da profissão de educadores de infância

Da observação dos indicadores destacados, podemos constatar que o perfil do educador é constituído por um leque de exigências bastante amplas. Repare-se que este deve ter em conta não só os conhecimentos que as crianças necessitam de adquirir, mas também considerar que é o responsável pela organização do espaço educativo e pela segurança das crianças.

3. Paradigmas Curriculares: realidade em Portugal

Atualmente, ninguém contesta a importância da educação de infância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como o seu contributo para o sucesso escolar, pessoal e social. A sua importância é tanto maior quanto pensarmos nas difíceis condições sociais e económicas em que muitas crianças vivem hoje. Pelo que um plano de educação pré-escolar bem

orientado pode equilibrar situações familiares pouco favoráveis e possibilitar um desenvolvimento mais harmonioso.

De facto, a EPE é uma etapa importante no crescimento de uma criança, permitindo que esta adquira as competências necessárias para ingressar no 1ºciclo mas também ajuda a desenvolver competências emocionais e sociais, imprescindíveis para a construção da sua personalidade. Refira-se, aliás que segundo as Orientações Curriculares para a EPE (1997), a concretização prática dos objetivos da educação pré-escolar faz-se pelo desenvolvimento de experiências/atividades com as crianças. Estas vivências experienciais constituem-se num manancial desenvolvimental da criança, pelo que a sua frequência é exaltada por Formosinho *et al* (2011:11):

Se é considerado importante que as crianças de cinco, quatro e três anos frequentem a educação de infância é porque, nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o futuro aluno do ensino básico, secundário e superior e úteis para o futuro cidadão.

Parece-nos importante referir, antes de mais, que a uma educação de infância de qualidade implica a adoção de modelos curriculares sustentados. Sendo que este representa, na lógica de Spodek & Brown (1998:15), “ (...) uma representação ideal de premissas, teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicos de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo.”

Face ao exposto, infere-se que os modelos curriculares constituem-se como orientadores para estruturar, planear, pôr em prática e avaliar o processo de ensino. Trata-se, assim, de um plano geral de organização da intervenção educativa, que deve ser utilizado pelo educador em função do contexto educativo e que coloque no centro o sujeito-criança.

Assim, as tendências curriculares atuais, segundo Oliveira-Formosinho (2007), cit. por Marchão (2012:3), veem a criança “(...) como competente, como ser participante e não como um ser em espera de participação. Pese embora, na contemporaneidade se encontrem, no jardim de infância, dois tipos de pedagogias: transmissiva ou participativa (Formosinho, 2011), sendo que a pedagogia transmissiva não potencia a participação ativa da criança. Isto é,

focaliza-se na transmissão de um conjunto de saberes, onde a criança é meramente recetora. É um ensino basicamente livresco, com baixo nível de interação da criança.

A pedagogia de participação em contraste com a pedagogia transmissiva, tem como objetivo, o envolvimento e participação da criança, estando em fraca expansão no domínio da educação de infância. Assim, a pedagogia de participação, apesar de mais complexa, torna-se mais propensa a uma aprendizagem de qualidade.

Ao seu grau de complexidade exige que se criem contextos de desenvolvimento e de aprendizagem que permitam a liberdade de pensamento e de ideias e onde as atividades surjam para desafiar a iniciativa das crianças. Por isso mesmo as críticas ao modelo tradicional, transmissivo, são cada vez mais acérrimas. Proclama-se a necessidade de adotar novas metodologias que assumam novas práticas de ensino, conforme reitera Oliveira, (2006).

Assim sendo, julgamos imperativo adotarmos um modo de ação pedagógica mais centrado nos interesses e necessidades das crianças em detrimento dos “ditos saberes” mecânicos.

Nesta linha de pensamento Kilpatrick (1967:87), corrobora a nossa conceção, dizendo que:

Quanto mais cedo nos convenceremos de que o ensino não é tarefa mecânica, mas uma arte liberal que exige criação, melhor será. (...) O ensino precisa ser arte mais elevada, baseada na liberdade da ciência e da filosofia. Só a esse ensino é que a sociedade pode confiar a sua continuidade.

Nas lógicas em cima enunciadas podemos ler a necessidade da adoção de modelos curriculares sustentados cientificamente e que valorizem a interestruturação de saberes. Colocaremos, de seguida, um olhar atento em torno dos modelos curriculares e dos respetivos processos e procedimentos de forma a percebermos a sua imprescindibilidade numa educação de qualidade.

3.1. Modelos Curriculares: processos e procedimentos

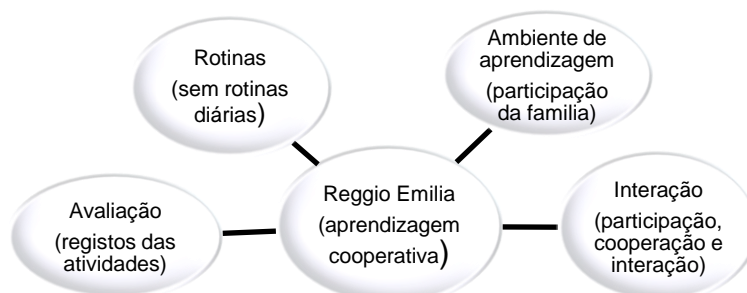
Com a evolução da educação e da importância da educação pré-escolar, sentiu-se a necessidade de criar programas para as crianças, em que cada um dos programas desenvolvidos é único e baseado numa visão particular da infância e do processo educativo. Desconstruímos de seguida três modelos curriculares que mais norteiam as práticas educativas portuguesas, a saber: modelo curricular Reggio Emilia; modelo curricular High-Scope; modelo curricular Movimento da Escola Moderna.

a) Modelo curricular Reggio Emilia

Este modelo tem como pedras basulares a interação e a cooperação. Malaguzzi (1993) cit. por Lino (1998:101) descreve este modelo como “ um dos primeiros objetivos dos educadores de Reggio Emilia é criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, educadores e família se sintam como em casa.”

Assim, este modelo valoriza a criança como sujeito único e detentor de direitos, fomenta a participação das famílias no processo educativo e a partilha de responsabilidades sobre a escola, a pesquisa pedagógica e a prioridade no investimento de recursos a nível municipal são exemplos de valores construídos ao longo de décadas de prioridade para a primeira infância.

Um dos segredos de Reggio Emilia é que há espaço para experimentação, ou seja, para errar e acertar, mas tudo é acompanhado por pesquisa pedagógica para aprender com os erros e compartilhar os acertos.



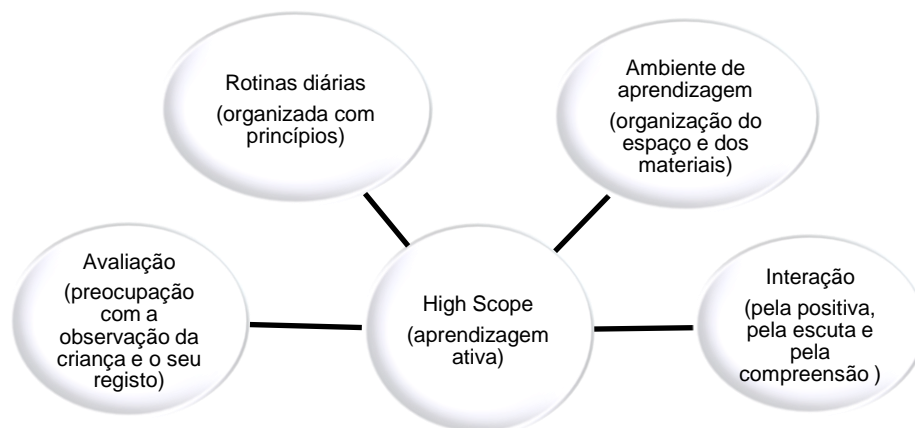
Esquema 1: Indicadores centrais do modelo curricular Reggio Emilia

b) Modelo curricular High-Scope

Este modelo curricular é uma abordagem aberta de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais que se baseiam no desenvolvimento natural das crianças. Podemos dizer ser um enfoque educativo orientado para o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, integrando as perspetivas intelectual, social e emocional.

Este modelo curricular, embora pouco representativo no nosso país, é considerado por Bairrão (1997) como sendo qualitativamente válido uma vez que está ancorado nas teorias de Jean Piaget. Este considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ele mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete.

Com a rotina diária proposta por este modelo espera-se desenvolver, nas crianças, competências de planeamento das suas atividades e reflexão final sobre o seu desenvolvimento. O controlo das atividades é partilhado entre a criança e o adulto, apesar de este ter um papel fundamental no apoio à aprendizagem da «escolha» e da «resolução de problemas».



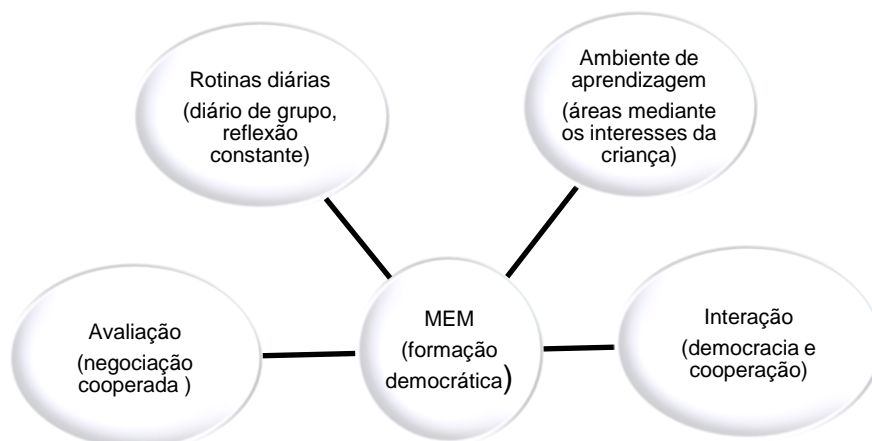
Esquema 2 – Indicadores centrais do modelo curricular High Scope

c) Movimento curricular da Escola Moderna (MEM)

Segundo Niza (1996), o Movimento da Escola Moderna assenta num projeto democrático, que transfere, por afinidade, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa.

O MEM propõe-se arquitetar através da ação dos educadores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral das crianças com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar.

Assim, as crianças colaboram com os educadores no planeamento das atividades curriculares, por se entreadjudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos e por participarem na sua avaliação. Esta avaliação assenta numa negociação cooperada dos juízos de apreciação e do controlo dos objetivos assumidos nos planos curriculares coletivos e nos planos individuais de trabalho e de outros mapas e listas de verificação do trabalho de aprendizagem.



Esquema 3 – Indicadores centrais do modelo curricular MEM

4. Trabalho de projeto: fundamentos e evolução

Presentemente refuta-se, cada vez mais, o modelo tradicional de educação uma vez que se assiste a um paradigma de educação transformador que veicula o desenvolvimento de uma prática educativa holística de qualidade.

Com o advento da escola nova a transformação paradigmática em educação emerge em força. Isto é, num cenário de evolução e avanço das ciências, sob a influência da industrialização e urbanização urge que se forme um “novo sujeito”. Um sujeito adaptado às exigências da modernidade, que não possua apenas um saber fazer, mas igualmente um saber estar e ser (Mota-Teixeira, 2008).

Refira-se que este novo modelo destacou-se pela sua reação à educação tradicional baseada na transmissão de conteúdos, sem significados para as crianças. Foi a partir desse modelo de escola que se abriram novos caminhos, novas propostas de ensino por projetos. Até porque, como se referiu, o sujeito passou a ser um ser de projeto e em projeto.

Segundo Oliveira (2006), vários autores como Ovide Decroly, John Dewey, William Kilpatrick, entre outros, protagonizaram a Pedagogia de Projetos nas suas práticas, conforme poderemos observar no quadro síntese que a seguir se apresenta:

Autores	Propósitos
Ovide Decroly (1907)	<ul style="list-style-type: none">▪ Ensino ativo▪ Temas lúdicos▪ Aprendizagens globalizadoras▪ Centradas nos interesses das crianças
John Dewey (1967)	<ul style="list-style-type: none">▪ Preocupação com o espaço escolar▪ Valorização das experiências▪ Educação tem uma função social▪ A arte é um fator valorizado▪ Solução para um problema como fonte de desafio▪ Espírito de iniciativa e independência levam à autonomia
William Kilpatrick (1967)	<ul style="list-style-type: none">▪ A base de toda a educação está na auto atividade orientada▪ Incorporar ideia a serem executadas▪ Experimentar algo de novo▪ Nega a passividade dos educandos▪ Iniciativa, criatividade e capacidade de julgamento▪ Projeto é empreendimento apenas da criança

Quadro 2 – Concepções de pedagogia de projeto (Decroly; Dewey; Kilpatrick)

Contrapondo ao modelo tradicional, estes autores fomentaram uma maior proximidade entre as crianças e o educador, uma educação integral que prepara para a vida, o professor dinamiza o processo educativo e o aluno participa na construção do conhecimento.

Na transição do século XX para o século XXI, a metodologia de projetos passa a ser praticada em várias escolas. Existe uma tendência atual de designarmos trabalho de projeto, mas que, na realidade, poucas características apresentam.

Segundo Moura & Barbosa (2006), cit. por Oliveira (2006:11) “(...) falta de bons planeamentos, gestão, controle, acompanhamento e avaliação, podem estar entre os principais fatores que fazem com que o que chamamos de trabalho com projetos seja, na verdade, uma atividade (...)”.

De facto, uma atividade é diferente de um projeto. Aliás, segundo Hernández (1998), no trabalho de projeto, as crianças adquirem a habilidade de resolver problemas, articulando saberes adquiridos de forma autónoma. Já uma atividade não apresenta características de continuidade, pelo que a temporalidade exigida e o planeamento, negociação e trabalho de equipa não se concretiza em pleno.

Para Moura & Barbosa (2006), trabalho de projeto pressupõem uma metodologia que esteja em consonância com as conceções sobre o desenvolvimento de projetos em geral, de modo que as crianças ao desenvolverem os projetos, estejam a desenvolver, ao mesmo tempo, conhecimentos e habilidades. Aliás, podemos dizer que, o trabalho de projeto, quando bem projetado e executado, favorece a desenvolvimento da capacidade de escolher, decidir e executar. Propicia a alegria em aprender, em descobrir, desenvolvendo habilidades essenciais para a formação integral do ser humano.

Em suma, o trabalho de projeto deseja, mais do que romper com as velhas aulas expositivas e passivas, proporcionar um envolvimento aprazível entre criança, educador e o conhecimento.

5. Trabalho de Projeto em EPE

Pensar na escola enquanto lugar de decisão e de gestão curricular é pensar na prática pedagógica do educador enquanto membro ativo de investigação e mudança. A escola afigura-se como um espaço de reflexão e de diálogo entre os diferentes agentes, no entanto os educadores são uma peça basilar neste processo enquanto agentes de educação, conforme referem Leite *et al* (2003). Estes em conjunto com a comunidade de aprendizagem e na senda de uma reflexão intencionalizada potenciam o aparecimento de novas metodologias de ação que com certeza favorecem o sucesso escolar, o sucesso pessoal e o sucesso social.

Refira-se que as metodologias de ação devem ter subjacente um modelo curricular moderno, dinâmico, mas acima de tudo que tenha em primeiro plano a criança. Até porque, as crianças quando entram para o jardim de infância já trazem muitos conhecimentos e capacidades, pelo que devemos lograr os “diamantes em brutos” que temos nas nossas mãos e ajudá-los a esculpir o seu formato ideossincrático.

Repare-se que a participação ativa das crianças nas suas próprias aprendizagens vai ao encontro de um dos objetivos fundamentais que o papel da escola representa nos dias de hoje. Assim sendo, o trabalho de projeto é um dos modos de ação mais adequado para a prática educativa.

Este modo de trabalho pedagógico traduz-se em dimensões de mudança e criatividade nos modos de organização e desenvolvimento das práticas educativas e alicerça-se nas capacidades e potencialidades das crianças.

De acordo com Katz & Chard (2009), um projeto é um estudo de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo num determinado período. Em consonância Cortesão *et al* (2002), define o trabalho de projeto um estudo em profundidade de uma situação ou de um tema, que ganha perceção através de uma análise reflexiva constante.

Face ao exposto, o trabalho de projeto prevê uma articulação entre as ideias e as ações, organizadas num plano. Para reforçar a ideia de articulação e partilha, Bruner (1986), cit. Vasconcelos (1997:19), “(...) a educação é «uma

conversa entre indivíduos»”, isto é, uma “interacção significativa entre dois indivíduos (*ibidem*)” se vai tecendo uma interação educativa de qualidade e por conseguinte uma dinâmica do trabalho de projeto.

É de sublinhar, para além do processo dialógico supra exposto, que a elaboração de um projeto pode ser um processo muito enriquecedor para todos os intervenientes, uma vez que, este método permite a partilha de saberes e ideias, das quais emergem novos conhecimentos.

Aliás, Rangel (sd:1), mostra-se defensor deste modo de ação pedagógica por emergir das crianças, seres em desenvolvimento e com características diversificadas, e por potenciar a investigação, a pesquisa, a descoberta, etc.. Reforça que para a sua génese o importante é que o educador esteja “atento e permanentemente informado sobre tudo o que se passa à sua volta, estar aberto ao mundo!”. Acrescentaríamos: estar aberto ao mundo das crianças e estimular a procura de “respostas para as perguntas que elas próprias formularam, (...)” (Katz & Chard, 2009:3) se constituam num procedimento típico da investigação, tal como referem as autoras (*ibidem*). Neste decorrer o “trabalho de projecto fornece desde cedo oportunidades frequentes para que se façam escolhas e se tomem decisões acerca de temas, responsabilidades e todos os restantes aspectos inerentes ao trabalho empreendido” (*ibid.:14*).

Face ao exposto, um dos objetivos deste tipo de aprendizagem é levar a criança a cogitar, a questionar, a refletir, acima de tudo, conduzir a criança a meditar por ela própria.

Assim, partir das experiências vividas, dos conhecimentos já adquiridos, dos interesses e motivações das crianças, respeitando o ritmo e a identidade de desenvolvimento de cada criança é indispensável para desenvolver uma metodologia de projeto.

Neste sentido investigativo o trabalho por projetos potencia a escuta do outro – a criança ganha voz; fomenta a interdisciplinariedade – olhar a educação como um todo; promove a criatividade e o crescimento duplo –

simbiose de crescimentos; fortalece as relações interpessoais – ação holística; entre outras (*ibidem*).

Com vista a sistematizar as ideias supra referidas pelos autores de referência elaboramos um esquema, abaixo apresentado, no qual sublinhamos as dimensões centrais que imperam neste modo de ação:



Esquema 4 – Dimensões centrais da pedagogia em projeto

Desta forma, percebe-se o trabalho de projeto fundamentado em ciclos de ações que envolvem uma pedagogia crítica e transformadora (Mota-Teixeira, 2013)

5.1. Desenvolvimento do trabalho de projeto

O objetivo desta abordagem prende-se com a necessidade de evidenciar a importância do trabalho de projeto desde a idade pré-escolar, como forma de promover propostas de qualidade no desenvolvimento intelectual não apenas da criança mas também do adulto.

O trabalho de projeto tem-se revelado uma metodologia útil e atrativa, na medida em que tenta encontrar respostas adequadas aos “problemas” que a criança vai encontrando, tornando-a uma pesquisadora (Katz, 2004).

Desta forma, acreditamos que independentemente do modelo curricular adotado pela educadora, admitimos que uma metodologia de trabalho de projeto, poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de coconstrução do conhecimento (Katz & Chard, 2009).

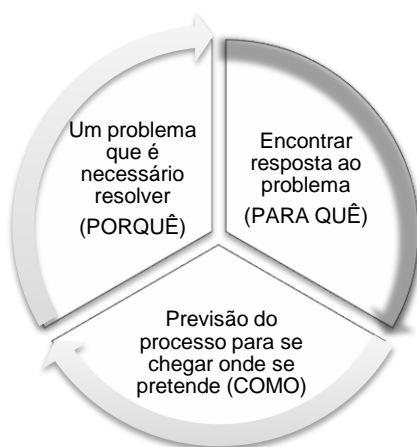
O desenvolvimento intelectual em cima subentendido é intensificado quando esta tem oportunidade de dialogar, participar, escolher os assuntos que mais lhes suscitam interesse. Nesta perspectiva e segundo Vasconcelos (2000), o trabalho de projeto pode ser visto como um "andaime" para o desenvolvimento dos conhecimentos e capacidades da criança.

A autora referida (2012:12) cit. Malaguzzi, in Edwards, Gandini e Forman (1999) sublinha que:

Quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências (...) As crianças são capazes de autonomamente construir o significado das suas experiências - o papel do adulto sendo o de activar as competências das crianças para construírem significados (...)

Considerando o exposto, o ensino aprendizagem deve fazer sentido para a criança, na perspectiva de uma autoconstrução de significados, ou melhor, interconstrução de significados através de pedagogias ativas – trabalho de projeto.

Nesse sentido, a elaboração de qualquer projeto segundo M.E. (1998), pressupõe a previsão de um processo que tem como referência três itinerários processuais, a saber:



Esquema 5: Itinerários processuais

Conforme se pode observar, o trabalho de projeto pressupõe uma circularidade entre o “porquê”, o “para quê” e o “como”. Isto é, uma sequência de indagações e subsequentes planificações de processos e procedimentos.

Nesta lógica processual, o projeto independentemente da duração obedece a itinerários conforme referenciam Katz & Chard (2009) e Vasconcelos (2012). Assim, de seguida sistematizamos as fases subjacentes às dinâmicas de projeto que as autoras defendem:

	Fases	Procedimentos
Lilian Katz	1ª Fase Planeamento e Início	<ul style="list-style-type: none"> Identificar o “problema”; Criar uma base de trabalho comum a todas as crianças; Troca de experiências; Enunciar a “rede” de questões para investigar.
	2ª Fase Desenvolvimento do Projeto	<ul style="list-style-type: none"> Investigar/Pesquisar sobre o objeto de estudo; Aquisição de novos conhecimentos/informação; Incentivar o uso independente das competências que as crianças possuem; Fortalecer as predisposições das crianças para a procura de informação.
	3ª Fase Reflexões e Conclusões	<ul style="list-style-type: none"> Conclusão do projeto através de trabalhos; Refletir e consolidar os conhecimentos adquiridos; Maior entendimento do tema do projeto; Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças aos pais.
Teresa Vasconcelos	Fase I Definição do Problema	<ul style="list-style-type: none"> Formular o problema ou questões a investigar; Definir as dificuldades a resolver; Partilha de saberes já adquiridos sobre o assunto;
	Fase II Planificação e desenvolvimento do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> Previsão sobre possíveis metas atingir; Elaboração de mapas conceituais, teias ou redes como linhas de pesquisa; Divisão de tarefas (quem faz o quê).
	Fase III Execução	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa através de experiências diretas; Seleção e registo da informação recolhida; Aprofundar a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais.
	Fase IV Divulgação/Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Socialização do saber; Exposição sistematizada do trabalho desenvolvido; Avaliação de todos os intervenientes

Quadro 3: Síntese das fases do trabalho de projeto, segundo Katz (2009) e Vasconcelos (2012)

Após observação do quadro comparativo das fases de desenvolvimento do trabalho de projeto, salienta-se que a maior diferença entre as concepções propostas pelas duas autoras reside no facto da fragmentação das fases serem distintas. Isto é, Katz (*ibidem*) enuncia três fases enquanto que Vasconcelos (*ibidem*) o enuncia em quatro fases. Esta divisão não pressupõe uma diferenciação concetual, apenas elenca terminologias diferentes.

Face ao exposto, há que salientar o grande denominador comum nas concepções analisadas - democraticidade. Este sim, é o fator mais relevante em todo o trabalho de projeto como enfatizam Katz & Chard (2009:112):

O trabalho de projecto proporciona às crianças oportunidades para tomarem decisões a vários níveis, cada um deles com diferentes implicações pedagógicas. (...) As escolhas têm implicações na aprendizagem nas áreas cognitiva, estética, social, emocional e moral,(...).

Desta forma, a criança deve ser vista como o centro de todo o processo. Em lógicas de autonomia e de decisão constroi o saber, não apenas, com base no que lhe é transmitido mas no que esta procura e descobre.

Assim sendo, é fundamental que os educadores explorem o diálogo, a autonomia, o espírito crítico e as idiossincrasias das crianças para que estas sejam, desde cedo, sujeitos ativos com capacidades de agência (Mota-Teixeira, 2008).

CAPÍTULO II

DIMENSÃO EMPÍRICA

Introdução

No próximo capítulo descrevemos o enquadramento metodológico da nossa pesquisa, onde delineamos estratégias investigativas, para desenvolver a nossa ação pedagógica.

Procuramos interligar a teoria com a prática, sendo que este processo foi alicerçado pela estratégia metodológica de investigação-ação. Nesta dimensão, retratamos o nosso trabalho investigativo e interventivo que levamos a cabo durante o estágio de ensino supervisionado.

1. Problemática

A problemática que agora se desenha alicerça-se nas lógicas investigativas de procura, de hesitações, de desvios e incertezas, conforme nos informa Quivy (1998). Emerge de um conjunto de inquietações que envolvem as práticas curriculares em educação de infância e que nos têm levado a tecer múltiplas considerações críticas e problematizadoras. Estas incitam-nos à busca de interpretações aprofundadas acerca do assunto.

Esclarecemos: Desde a nossa imersão, enquanto assistente técnica de animação sociocultural no contexto de educação de infância que observamos e questionamos as práticas que aí se vivenciam. Desde sempre nos deparamos com modelos de ensino/aprendizagem desadequados, isto é, centrados nos produtos em detrimento dos processos. Consideramos, pois que estes modos de ação pedagógica encerram em si uma grande desvalorização dos interesses e necessidades das crianças e que não respeitam as recomendações emanadas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (2005) e pelas orientações curriculares (M.E,1997).

Ora, a nossa envolvimento enquanto assistente e /ou auxiliar não nos permitia uma intervenção transformadora, apenas nos permitia reafirmar “Não sei para onde vou – sei que não vou por aí” (Régio, sd). Claro que a sustentação para estes pensamentos se ancorava mais numa intuição do que numa dimensão teórica sustentadora.

Hoje, enquanto estudantes de mestrado em educação pré escolar sentimo-nos mais (in)formadas e mais capacitadas para dizer: “vou por onde me guiam os meus próprios passos” (*ibidem*). Conquistamos a confiança e a disponibilidade da educadora cooperante e decidimos desafiar a mudança na tentativa de erigir novos modos de ação pedagógica.

Experimentamos um modelo de ação pedagógica centrado em projetos por considerarmos ser uma metodologia de ensino mais apelativa para as crianças. Esta potencia a participação ativa das crianças na construção do saber gerando, inevitavelmente aprendizagens significativas.

Apoiamo-nos em autores de referência como Katz & Chard (2009), Formosinho, *et al* (2011) e Vasconcelos (2012) que descrevem as vantagens do

trabalho de projeto e o exaltam enquanto modo de trabalho adequado, visto que este potencia a escuta do outro, fomenta a interdisciplinariedade, promove a criatividade e fortalece as relações interpessoais em lógicas de participação democrática.

Repare-se que este modo de ação é considerado por Katz & Chard (2009:3), “uma investigação [isto é], uma parte da pesquisa que leva um grupo de criança a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam, (...)”. De facto, as conformidades investigativas que este modo de ação contém são mais congruentes com a natureza e a essência da infância. Uma essência que experimenta, que “aprende a fazer fazendo” (Dewey, 1973) e que age em participação, como metaforicamente nos diz Pessoa (sd):

Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condição de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?

Reiteramos, assim o desejo de saber mais acerca da pedagogia em participação e do modo de trabalho de projeto, permitindo-nos a nós, às crianças e à educadora cooperante a construção do “palácio” que o poeta alude como condição sine qua non de êxito.

1.1. Objetivos do estudo

Tendo como ponto de partida a estratégia metodológica que nos orientou, traçamos os objetivos do presente estudo.

Face à problemática enunciada tentaremos conquistar duas dimensões de objetivos, conforme explicitamos de seguida:

Dimensões objetivadas	Objetivos
Trabalho de projeto	Perceber as dinâmicas processuais do trabalho de projeto;
	Experimentar a proposta concetual de Lilian Katz (2009);
	Entender as dinâmicas participativas das crianças quando participantes no modo de trabalho pedagógico de projeto.
Desenvolvimento profissional	Da estudante: perceber as mais-valias de trabalhar em projeto.

Quadro 4: Objetivos de estudo

Os objetivos a que nos propomos atingir, ao longo do presente relatório, pretendem contribuir para uma análise compreensiva, interpretativa e reflexiva das práticas que vivenciamos em contexto de PES.

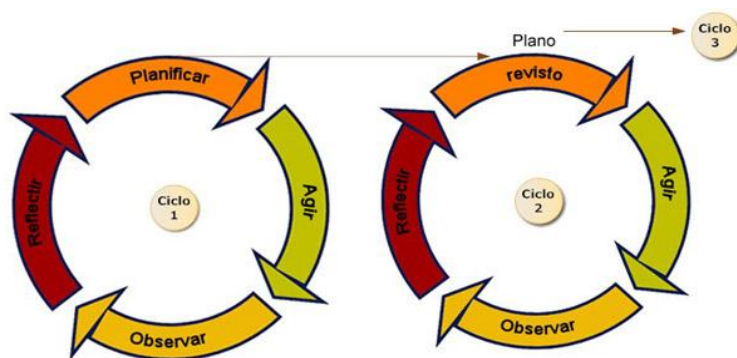
2. Estratégia Metodológica: Investigação-Ação

A Investigação-Ação, para além de se estabelecer como uma estratégia de investigação, imbuída de métodos, critérios, esta ganha consistência na medida em que se impõe como um “projeto de ação”, tendo, para tal, que transportar em si “estratégias de ação” que os educadores adotam consoante as necessidades.

Autores como Kemmis e McTaggart (1988), cit. por Máximo-Esteves (2008:20), procuram sintetizar a “(...) investigação-acção é uma forma de indagação introspectiva colectiva empreendida por participantes em situações sociais (...) com o objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas (...), assim como a sua compreensão (...)”

No campo educacional, a investigação-ação apresenta-se como uma mais-valia para os educadores, permitindo-lhes proceder à recolha de informação que possibilitam refletir sobre as mesmas práticas e discuti-las sem as desintegrar do contexto em que ocorrem. Assim, segundo Sousa (2005), é uma forma de incentivar o professor a investigar para a sua prática pedagógica

Desta forma, pode dizer-se que a investigação-ação é vista como uma forma de articular a teoria e a prática, sendo um processo e não um produto que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resume a esta sequência: planificação; ação; observação/avaliação e reflexão. Este conjunto de atitudes em movimentos circulares dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva.



Esquema 6: Espiral de ciclos da Investigação-Ação

Disponível em http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm

Como se pode analisar no esquema 6, o processo de investigação-ação não se confina a um único ciclo, uma vez que, esta metodologia tem como elemento fundamental a mudança das práticas, tendo em vista alcançar melhorias.

Assim sendo, o trabalho de projeto não se baseia em meras intenções de trabalho, mas sim, em ações constantes que levam ao aperfeiçoamento do “problema”.

Na perspetiva de Freixo (2012:185), “formular o problema consiste em dizer, de forma explícita, clara, compreensível e operacional qual a dificuldade com a qual nos confrontamos e que pretendemos resolver, (...)”. Conforme

referido anteriormente, é essencial identificar, objetivamente, o objeto de estudo (problema) e desta forma proceder a uma serie de pressupostas para a conclusão do mesmo.

Assim sendo, e como refere o autor supracitado (ibid.:194), “(...) pela observação da realidade, o investigador pode estabelecer ligações entre fenómenos e assim estabelecer uma base sustentada para a formulação de hipóteses.”

Desta forma, ao longo da nossa PES, tentamos-nos orientar por esta metodologia de trabalho emergente que requer rigor científico em todo o processo.

2.1. Instrumentos de recolha de dados

O processo de investigação-ação obedeceu a lógicas contextuais e a instrumentos subjacentes a um estudo realizado na formação em contexto de trabalho.

Assim, tal como recomendam Bogdan & Taylor (2002), cit. Mota-Teixeira (2008), o investigador esteve envolvido no contexto onde decorreram as ações, de forma a recolher dados que lhe permitissem enriquecer e compreender todo o processo.

Desta forma, a investigação foi realizada em contexto sala de atividades em contexto de EPE. A observação participante foi uma constante, tendo sido devidamente registada no documento reflexivo designado por portefólio. Este contempla para além dos registos das observações diárias, as planificações, os registos fotográficos, entre outras evidências de desenvolvimento da investigação.

A observação participante afigurou-se fundamental, uma vez que nos permitiu uma acuidade do olhar “se podes olhar, vê. Se podes ver, repara” (Saramago, sd). Claro que o seu registo, quer através de notas de campo, quer através de registos fotográficos eternizaram a sua essência. Pelo que o registo

de toda a ação pedagógica no portefólio se revela de extrema importância, visto ser uma ferramenta cujo “seu carácter reflexivo e de registo ao longo do tempo [potencia] relevância ao melhoramento e ao aumento da complexidade [e ainda] valoriza a reflexão sobre a aprendizagem e fomenta o autoconhecimento (...)” (Paiva, 2007:39).

3. Caracterização do contexto de estudo

A instituição onde ocorreu o estágio de ensino supervisionado é uma instituição pública, que se situa na freguesia de Santa Marinha do concelho de Vila Nova de Gaia, num meio socioeconómico médio/baixo (Projeto Educativo, 2011).

Por questões éticas e deontológicas consideramos pertinente assegurar o anonimato das crianças, do agrupamento e do jardim de infância em questão. Para isso designamos a instituição de: jardim de infância A e usamos nomes fictícios.

O jardim de infância A é composto por três salas de atividades, um hall de entrada, três casas de banho, uma casa de banho para deficientes, espaço exterior com parque infantil. Os recursos humanos existentes são: três educadoras; dois assistentes técnicos de animação sociocultural; dois assistentes operacionais.

O PE da instituição intitula-se: “Instruir e Educar” e visa melhorar o sucesso na aprendizagem da matemática, bem como, melhorar os modelos de convivência na escola (*ibidem*).

3.1. Caracterização do grupo de estudo

3.1.1. Grupo

O grupo é composto por 22 crianças cujas idades situam-se entre os três e os seis anos, sendo que oito são meninos e catorze são meninas. Frequentam todas pela primeira vez o jardim de infância.

O grupo é heterogêneo a nível de idades e nas suas capacidades e carências (PCG, 2012). Embora tenham níveis de desenvolvimento psicomotor, social, afetivo e cognitivo muito diferentes, há que reconhecer, compreender e aceitar os vários níveis de desenvolvimento. Como salientam as OCEPE (1997:25):

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

Aferimos que, a maioria, são crianças pouco estimuladas no seio familiar. É um grupo que requer estratégias e atividades diversificadas, visto que, nem todas as crianças estão na mesma fase de desenvolvimento. Embora pouco desenvolvidos a nível cognitivo, o grupo, expressa interesse pelas novas aprendizagens.

3.1.2. Educadora Cooperante

A educadora licenciou-se na Escola Superior de Educação Jean Piaget, tem quarenta e cinco anos de idade e vinte e dois anos de serviço. Valoriza o diálogo, fomenta a autonomia e a criatividade das crianças, estimula a participação dos pais, entre outras.

Apesar de defender uma metodologia ativa, não se sentia muito à vontade com esta metodologia de trabalho (trabalho de projeto), mas revelou-se sempre recetiva e disponível a novas vivências e experiências.

4. Descrição e reflexão do Projeto “Aquário na Sala”

4.1. Introdução

Nesta dimensão prática do presente relatório optou-se por elaborar simultaneamente a descrição e a reflexão acerca do projeto vivenciado. A nossa natureza enquanto estudante não nos permite tecer descrições “despidas” de interpretações, nem a estratégia metodológica em que nos apoiamos – a investigação ação sugere uma visão separada. Não queremos com isto dizer que de seguida não façamos uma sistematização interpretativa dos dados em confronto com os objetivos inicialmente traçados.

4.2. Opção pelo trabalho de projeto: explicitação

A participação ativa das crianças nas suas próprias aprendizagens vai ao encontro de um dos objetivos basilares que o papel da escola deveria representar. Assim sendo, o trabalho de projeto traz inovação e criatividade aos modos de organização e às práticas educativas, assentes nas capacidades e potencialidades das crianças.

De acordo com Katz & Chard (2009), um projeto é o estudo de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo num determinado período.

Esta metodologia brota das crianças, seres em desenvolvimento, com características diversificadas, e potência para a investigação, a pesquisa, a descoberta, etc. Segundo as autoras (*ibidem*..:3), “A característica essencial de um projecto é ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de criança a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam, (...)”.

Neste sentido, o trabalho de projeto potencia a escuta do outro – a criança ganha voz; fomenta a interdisciplinariedade – olhar a educação como um todo; promove a criatividade e o crescimento duplo – simbiose de crescimentos; fortalece as relações interpessoais – ação holística; entre outras.

Segundo as autoras supra citadas (*ibid.*:14), “O trabalho de projecto fornece desde cedo oportunidades frequentes para que se façam escolhas e se tomem decisões acerca de temas, responsabilidades e todos os restantes aspectos inerentes ao trabalho empreendido.”

Face ao exposto, um dos objetivos deste paradigma de aprendizagem é levar a criança a cogitar, a questionar, a refletir, acima de tudo, conduzir a criança a meditar por ela própria.

As crianças gostam de se expressar e dispõem de múltiplas formas para o fazer. Observar, escutar e refletir com as mesmas, é fundamental para desenvolver uma metodologia ativa. Desta forma, o trabalho de projeto complementa e reforça todas as aprendizagens realizadas pelas crianças ao longo da sua vida.

Partir das experiências vividas, dos conhecimentos já adquiridos, dos interesses e motivações das crianças, respeitando o ritmo e a identidade de desenvolvimento de cada criança é indispensável para desenvolver uma metodologia de projeto.

Segundo Mendonça (2002), o trabalho de projeto deve ser considerado um processo globalizante, pois remetemo-nos para uma gestão o mais integrada possível, quer a nível das práticas educativas, quer das interações entre os educadores, crianças, comunidade envolvente.

Desta forma convém mencionar que esta metodologia, segundo Katz & Chard (2009), pode incrementar um currículo adequado do ponto de vista do desenvolvimento, uma vez que se centra em objetivos intelectuais que envolvem o pensamento das crianças, de forma a aprofundar e compreender as experiências vividas pelas mesmas.

Neste sentido, apresentaremos de seguida o projeto (anexo 1) que se operacionalizou segundo as fases de Katz & Chard (2009).

4.3. Fases do projeto

1ª Fase

É imprescindível que as crianças tenham oportunidade de participar em todas as fases do projeto, desde a planificação ao desenvolvimento até à conclusão.

Assim sendo, o nosso projeto surgiu a partir do interesse pelos animais domésticos e selvagens. Com a primeira abordagem aos animais domésticos, despoletou-se um interesse natural por parte das crianças. Inicialmente, fizemos uma “sondagem de interesses” para perceber que animais gostariam de ter na sala. A variedade de interesses foi enorme, no entanto rapidamente perceberam que seria incomportável termos tantos animais dentro da sala, pelo que se negociou até concluirmos que só poderíamos ter uma espécie.



Imagem 1: Eleição do animal preferido

Face a este processo de escolha em que estiveram envolvidos, as OCEPE (M.E.,1997:84) dizem-nos que “(...) importa que esta decisão, quer (...) parta dos interesses das crianças, quer de uma proposta do educador, seja negociada com o grupo (...)”.

Face ao exposto, e como já existia um aquário que estava desaproveitado, espontaneamente chegaram à conclusão que o animal mais apropriado seria um peixe.

2ª Fase

Nesta fase, o projeto ganha configuração, e para isso é necessário delinear uma série procedimentos para desenvolvermos o projeto do nosso aquário.

Alicerçado na motivação intrínseca das crianças e portanto, a partir das suas motivações o projeto começa a ganhar contornos. De referir que segundo Katz & Chard (2009:20), “este tipo de motivação explora o interesse das crianças pelo trabalho e o apelo nelas exercido pelas actividades propriamente ditas.”

Posto isto, em conjunto, pensamos numa forma de trazer um peixe para a nossa sala. Neste diálogo decisor, registamos as seguintes notas indagadoras:

- Cada criança trazia um peixe?
- Pedia-se dinheiro aos pais para comprar o peixe?
- Apenas uma criança trazia o peixe? Mas quem seria?

Após conversa sobre esta problemática, surgiram algumas inquietações no grupo, uma vez que, todos queriam participar, mas o aquário não comportava os vinte e dois peixes sugeridos (um por cada criança).

Face ao exposto, ficou deliberado que quem desejasse trazer um peixe, fariam com os pais para que procedessem à compra do mesmo. No dia seguinte, fomos abordadas por alguns pais na tentativa de um maior conhecimento acerca das solicitações dos filhos. Desejavam compreender o que os seus educando lhes tinham pedido.

Nesse dia, desvendamos o nosso projeto a todos os pais, na perspectiva de os transformar em agentes ativos do mesmo. Até porque, em concordância com as OCEPE (1997:23), consideramos que “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no [seu] desenvolvimento e aprendizagem (...)” É de salientar que, nesse mesmo dia tivemos uma agradável surpresa, a mãe da “Ana” deixou ficar na nossa sala o seu animal de estimação: um hamster.

Esta colaboração espontânea foi motivo de grande contentamento. Todos queriam espreitar e fazer festinhas ao animal.



Imagem 2: Visita do hamster da “Ana”

O passo seguinte consistiu na preparação do aquário. Este teria de ser lavado e desinfetado pois os peixes são animais muito sensíveis e intolerantes a partículas estranhas.



Imagem 3: Limpeza e desinfecção do aquário

No dia seguinte, e para espanto nosso, o projeto entrou em marcha, uma criança trouxe um peixe para o aquário e desta forma instalou-se uma euforia total no grupo, ao contemplarem o aquário com um peixe.

Face ao sucedido, tivemos a necessidade de conversar com o grupo para explicar que o peixe não era da “Mariana” mas sim do grupo. Neste sentido, preocupamo-nos em fomentar o espírito de grupo e de partilha, como recomendam as OCEPE (1997).

Uma vez que a metodologia de projeto se desencadeia em ambientes de democracia, procedemos à escolha do nome do peixe. Mais uma vez, brotaram muitas ideias, muito embora tenham, num processo de seleção democrático, elegido um nome: Arco-Íris. Observe-se no registo fotográfico seguinte:

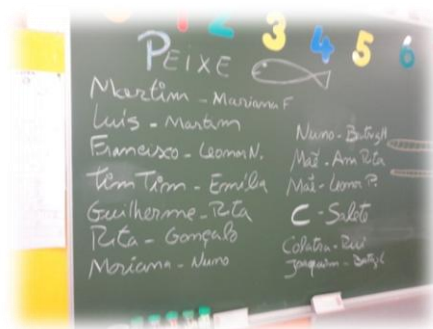


Imagem 4: Seleção do nome para o peixe

Posto isto, foi necessário criar um ambiente agradável para o nosso novo habitante. Optou-se, então, por construir um barco dos piratas e algas com materiais reciclados para adornar o aquário, tentando criar um habitat semelhante ao dos peixes.

É importante referir, a importância da articulação das diferentes áreas de conteúdos, neste caso, área de conhecimento do mundo com a área de expressão e comunicação, como referem as OCEPE (1997).



Imagem 5: Aquário com o barco de piratas e algas

No decorrer deste projeto, tivemos a preocupação de envolver o grupo nas fases de desenvolvimento do mesmo e tirar partido das suas vivências. Esta atitude faz jus ao recomendado pelas OCEPE (M.E.,1997:26), isto é, “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador de aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.”

Nesta altura, o nosso aquário já estava na sala, tendo sido necessário definir tarefas e regras para que o grupo participe ativamente neste projeto. Para isso, elaborou-se um quadro de responsabilidades/tarefas e assim incutir algumas regras de cooperação e participação. No final do dia, um elemento do grupo, eleito pela turma, colocou comida ao nosso peixe.



Imagem 6: Quadro de responsabilidades/tarefas

Com o passar dos dias, o nosso aquário ganhou novos habitantes. Agora são três os peixes que nele residem. A participação da família, neste momento, foi fundamental para o desenrolar do projeto, como enunciam as OCEPE (1997:16), “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.” Agora que aquário alcançou importância, quer para as crianças quer para os pais, foi necessário espicaçar a curiosidade deles e ao mesmo tempo ampliar os conhecimentos. Para isso, pedimos a colaboração dos pais para realizarem pesquisas em conjunto como os seus educando sobre os animais aquáticos. Na perspectiva de Gambôa (2011:62), “O prazer da pesquisa e a

responsabilidade da escolha, desloca o eixo da função educativa da escola de uma ética da autoridade, centrada no professor (...), para uma ética da responsabilidade onde a autonomia está no centro.

Surgiram diversas pesquisas que analisamos em conjunto, sendo que, algumas foram os próprios progenitores a explicá-las ao grupo. Estabelecendo assim, uma maior proximidade com as crianças e reconstruindo significados pessoais e sociais. Segundo Gambôa (2011:63), “A promoção da colaboração *inter pares*, com os adultos, pais e comunidade, são a base de um envolvimento pessoal e social, (...)”.



Imagem 7: Pesquisas realizadas pelo grupo

Com o desenrolar deste projeto, tivemos a oportunidade de abordar várias temáticas, uma das quais, muito delicada, como a morte. Na lógica das OCEPE (1997:31), “esta perspectiva assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.”

Um dos peixinhos morreu e por isso perscrutamos o grupo, para tentar conhecer e compreender as concepções que estes tinham sobre o tema. É curioso constatar certas respostas dadas pelas mesmas, que tão pequenas já têm um sentido crítico e reflexivo tão apurado.

Efetivamente, é importante alargar os horizontes das crianças de uma forma coerente e holística. Segundo Gambôa (2011:71),

Aprender cada assunto significa estabelecer, múltiplas conexões significativas, pois, como nos demonstram as teorias construtivistas, só quando o conhecimento é adquirido em múltiplas conexões significativas é melhor mobilizado noutros contextos, realizando-se, pelo carácter funcional do saber, os processos de transferências, ou seja, a generalização e expansão compreensiva dos conceitos, a organização de esquemas conceptuais, (...). Na vida não existem fronteiras estanques.

Para isso, realizámos diversas atividades, ao longo das quatrocentas horas de estágio supervisionado, nas quais, tentamos articular as diferentes áreas de conteúdo. Segundo as OCEPE (1997:40), as áreas de conteúdo articulam-se entre si e de certa maneira não devem ser abordadas isoladamente, pois assim, ajudam a criança na construção do seu próprio conhecimento, bem como do “eu” criança.

Articula a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em dada um, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança. Esta articulação poderá partir da escolha de uma “entrada” por uma área ou domínio para chegar a todos os outros.

Face ao exposto, as atividades realizadas ao longo do estágio foram diversas desde:

- Criação de um aquário;
- Pesquisas sobre a vida marítima (flora e fauna);
- Experiências;
- Pesquisas e experiências apresentadas pelos pais;
- Criação de um livro;
- Recriação do fundo do mar;
- Expressão plástica (dobragens, pinturas, etc.);
- Construção de um aquário artificial com materiais reciclados.

Face ao exposto, apresentaremos algumas imagens das atividades realizadas ao longo da nossa prática de ensino supervisionada e que deram consistência processual ao projeto. De referir que, as fotografias expostas,

obtiveram uma autorização prévia por parte dos encarregados de educação. (anexo 2)

Com as atividades supra referidas pretendeu-se facilitar a conquista de cinco dimensões fundamentais de aprendizagem, a saber:



Esquema 7: Cinco dimensões de aprendizagem

Pese embora o projeto nuclear se centra-se no aquário e nas dimensões de aprendizagem supra expostas, surgiram outros “miniprojectos” relacionados que foram sendo desenvolvidos em simultâneo, propiciando assim experiências significativas às crianças. Segundo Kilpatrick (1971) cit. Gambôa (2011:71), “Nunca aprendemos uma coisa de cada vez, mas muitas ao mesmo tempo. Qualquer trabalho, de qualquer natureza, apresenta fases variadas e tem várias conexões.” (anexo 3)

3ª Fase

Como salientam Katz & Chard (2009:183), “Mais cedo ou mais tarde os projectos têm de ser dados por terminados na lada de actividades, embora as

crianças possam ser incentivadas a reconhecer que o processo de aprendizagem na verdade nunca termina; há sempre mais para aprender.”

Face ao supra citado, não fizemos uma exibição para finalizar o mesmo, uma vez que, o aquário ainda está na sala e todas as rotinas habituais são realizadas pelas crianças.

Ancorados nas ideias de Katz & Chard (2009:187),” O objectivo do evento é partilhar com os outros a evolução da aprendizagem, (...)”, realizamos uma apresentação de todos os trabalhos realizados ao longo do estágio, na sala, onde todos tiveram oportunidades de observar. Uma vez que no jardim de infância existem três salas, todo o projeto foi sendo acompanhado pelas crianças das outras salas, uma vez que estas sentiam curiosidade e fascínio pelo aquário.

Para finalizar todo este processo, é fundamental que haja uma avaliação em conjunto de todo o procedimento. Como citam Katz & Chard (2009:190),

Na conclusão de qualquer projecto é útil para as crianças e para o educador de infância reflectirem sobre as competências, as técnicas, as estratégias, as predisposições e os processos de pesquisa que as crianças utilizaram ao longo do trabalho desenvolvido. Todas estas aptidões podem ser aplicadas com uma maior competência e confiança no projecto seguinte sobre um novo tema.

Julgamos que este projeto foi do agrado das crianças, visto que para além de ter partido do interesse delas, todas as atividades foram negociadas com as mesmas. Como salienta Gambôa (2011:67), “O interesse constitui, como tal, a mola propulsora da atividade do sujeito, (...)”.

Em suma, trabalhar em projeto não significa “abandonar o currículo”, mas sim articular todas as áreas de conteúdo partindo dos interesses das crianças. Na lógica de Cury (2003:75), “As informações são arquivadas na memória, as experiências são cravadas no coração”. Este modo de ação deve complementar e valorizar o que as crianças aprendem tanto através do jogo simbólico como do ensino metódico, oferecendo oportunidades para fortalecer a predisposição para o trabalho em equipa.

5. Discussão de Dados

As interpretações que agora se evidenciam brotam da análise do estudo realizado em contexto de PES e perseguem os objetivos enunciados ao longo do trabalho:

- a) Perceber as dinâmicas processuais do trabalho de projeto;
- b) Experimentar a proposta concetual de Lilian Katz (2009);
- c) Entender as dinâmicas participativas das crianças quando participantes no modo de trabalho pedagógico de projeto.
- d) Perceber as mais-valias de trabalhar em projeto enquanto sujeito ativo de/na prática de Ensino Supervisionada (PES).

A discussão alicerça-se em três eixos interpretativos arbitrários que evidenciam as conclusões centrais, a saber:

- Dos trajetos contidos aos trajetos consentidos;
- Consentimento da natureza inerente à infância
- Sentidos de ser profissional em projeto

Dos trajetos contidos aos trajetos consentidos (c)

Como temos vindo a referir ao longo do presente relatório, o trabalho de projeto proporciona às crianças uma participação constante e ativa no desenrolar do todo o processo. Este pode oferecer uma proposta de intervenção pedagógica ativa, onde as necessidades de aprendizagem emergem nas tentativas de se resolver os problemas.

Apesar de serem crianças, estes têm um sentido crítico e íntegro muito refinado, uma vez que a ingenuidade da idade os faz “despir” de preconceitos e medos.

Ao longo da nossa PES, tivemos a oportunidade de “ensinar” mas ao mesmo tempo aprender com as crianças. Estas consentiram momentos únicos de aprendizagem que foram significativos para todos.

Todo este trajeto foi planeado em grupo, sempre de forma democrática. O projeto, como já foi referido anteriormente, partiu do interesse do grupo como

faz referência Katz & Chard (2009), e teve um envolvimento ativo e permanente por parte do grupo. As crianças tiveram uma participação constante em todo o processo, conforme se enuncia: desde a escolha do animal, ao nome dele, ao local onde o aquário deveria ficar, entre outras mais. É de salientar, que este entusiasmo foi vivido e sentido quer pelas crianças, quer pelos agentes educativos, quer pelos pais, uma vez que estes também tiveram uma participação ativa do desenrolar deste processo.

O envolvimento e empenho das crianças, ao longo da nossa prática, foi sempre muito natural, o que se tornou propício a novas aprendizagens e desafios.

Face às evidências mencionadas, podemos referir que este projeto acarretou envolvimento, dedicação, entusiasmo de todos os intervenientes, conforme se supõe neste modo de ação pedagógica.

Consentimento da natureza inerente à infância (b)

O ser humano desenvolve-se num ambiente ecológico, cercado por pessoas e em ambientes diversos. Isso significa transformação, para que todos os estímulos possam ser assimilados, adaptados, aprendidos e respondidos.

Face ao exposto, é necessário pesquisar, investigar e refletir sobre as práticas atuais no nosso sistema de ensino. Todo o trabalho pedagógico implica transmitir, conscientemente ou não, valores e atitudes relacionados ao ato de compreender.

Na perspetiva de Bruner (1986), cit. Vasconcelos (1997:19) “a educação é uma conversa entre indivíduos.”, pelo que se adotou uma metodologia de investigação-ação, uma vez que esta estratégia é a mais “honesta” e mais desencadeadora de transformações, mudanças e inovações em contextos educativos.

Nesta lógica em espiral que a investigação ação nos oferece e na perspetiva de Freire (2002:32), percebe-se que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” Como tal, é necessário assumirmos o papel de investigadores, refletindo e adotando estratégias que melhor se adequam à prática e ao contexto em que estamos inseridos.

Podemos mencionar que, desde cedo, soubemos qual o nosso rumo neste comboio de “peripécias”. Mudar as mentalidades e tentar mostrar outras realidades, outros mundos, de forma a alargar horizonte, quer das crianças, quer da educadora. Na visão de Katz & Chard, (2009), a pedagogia de projeto é um caminho para transformar o espaço escolar num espaço aberto à construção de aprendizagens significativas para todos os intervenientes

Foi sem dúvida, a melhor experiência que tivemos até hoje corroborada pela perspetiva de Roldão (2005:36), isto é, “(...) é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de refletir sobre a realidade, de comunicar experiências, e sobretudo de perceber que a aprendizagem de um professor nunca termina”. Como tal, ao longo desta experiência, tomamos consciência da importância do papel do educador neste processo de formação e desenvolvimento da criança. Asseveramos, por isso, o caráter conscientizador da investigação ação.

Sentidos de ser profissional em projeto (a) (d)

A humanidade mudou e só mudou porque as relações sociais, económicas, familiares, educacionais e tecnológicas se alteraram. Vivemos novos paradigmas em todos os setores que exigem dos sujeitos que habitam esta sociedade de conhecimento competências críticas, criativas e reflexivas (Vasconcelos, 1997).

Por contraste, à sociedade do conhecimento, a educação estagnou e, ficou apática à evolução, com a mesma metodologia de ensinar a ler, escrever e contar, crianças paradas, estáticas, onde o professor dá informações de forma mecânica, utilizando pedagogias obsoletas. Repare-se, que os discursos proferidos são promissores nas metodologias ativas, no entanto a prática assume, na nossa perspetiva, o retrato cinza supra citado (Mota-Teixeira, 2008).

Como já mencionamos anteriormente, “não sei para onde vou – sei que não vou por aí” (Régio). Não iremos pelo retrato cinza, pois a vontade de mudar, de abrir horizonte sempre se constituiu num traço da nossa personalidade.

Ao longo da nossa prática pedagógica, foram muitos os momentos de reflexão que nos ajudaram a encontrar o caminho de forma a melhorar o nosso desempenho. Os diálogos foram constantes, a troca de experiências também e, desta forma, tivemos a possibilidade de aferir o interesse e a motivação que as crianças tinham sobre as atividades realizadas.

Foram momentos de partilha de, informações, emoções e sentimentos. Todos compartilhavam o que desejavam ou o que os inquietava, sempre de uma forma natural.

Durante todo este processo sentimo-nos presentes, úteis, “importantes” nas vidas deste grupo que nos recebeu de braços abertos, sem preconceitos ou medos.

É de realçar que, este processo colaborativo e transformador só foi exequível graças à disponibilidade da educadora cooperante, que durante toda a prática pedagógica consentiu a mudança nos contextos e nela própria.

Certas de que a realização deste estágio foi deslumbrante enquanto profissionais e enquanto pessoa.

Considerações Finais

Apraz-nos concluir o presente documento, no entanto a conclusão do nosso estudo ir-se-á desenhando à medida do nosso desenvolvimento profissional.

De facto, o presente documento permitiu-nos fazer uma incursão nos meandros investigativos e crescer a este nível. Permitiu-nos, ainda, refletir toda uma PES, num enfoque da investigação ação e neste trajeto interpretar e compreender os modos de trabalho pedagógico em EPE.

Ancoradas em vivências contidas, consentidas e sentidas, guiadas pelos objetivos do estudo, expomos de seguida os eixos interpretativos centrais, que decorreram deste estudo:

- Dos trajetos contidos aos trajetos consentidos;
- Consentimento da natureza inerente à infância
- Sentidos de ser profissional em projeto

Face aos pressupostos referidos, tentamos organizar e ajustar, sempre que necessário, as nossas ações de forma a garantir um aprofundamento de conhecimentos por parte das crianças. Neste contexto, para além do empenho e dedicação das crianças, pretendemos realçar o papel da orientadora cooperante que muito nos apoiou nesta jornada. A sua experiência e dedicação foram aspetos fundamentais neste decurso, na medida que, contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao longo deste estágio, tivemos a possibilidade de colocar em prática o que aprendemos ao longo da licenciatura e da nossa vida pessoal. Reconhecem-se, no entanto, a existência de fragilidades que só a prática e o tempo conseguem ultrapassar. Como refere Freire (2002:32), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” Como tal, é fundamental que o educador assuma o papel de investigador, refletindo e adotando estratégias que melhor se adequam à sua prática e ao contexto em que está inserido.

Para isso, as escolas, como instituições de orientação e formação, devem proporcionar uma prática de qualidade, atentas à formação global e

holística da criança. As instituições educativas devem ser pensadas como um espaço de criação e reflexão de experiências proeminentes da vida social, que possibilitem o desenvolvimento de uma cidadania plena.

Cada vez mais, as metodologias tradicionais, utilizadas nas escolas, se revelam pouco eficazes para ajudar as crianças a aprender a pensar, a refletir e a criar. Estas, na senda destas metodologias, apenas acumulam saberes, não conseguindo posteriormente aplicar estes conhecimentos em situações do quotidiano.

Desta forma, encontra-se no trabalho de projeto, uma proposta de educação distinta da tradicional. Neste modo de trabalho pedagógico, a aprendizagem assume-se participativa, dialógica, crítica e transformadora. Nesta perspetiva, ao trabalhar em projeto mudamos o foco da sala: do educador para a criança; da informação para o conhecimento; da memorização para a aprendizagem. Equilibra-se, deste modo, a teoria e a prática, dividem-se responsabilidades e tarefas e discutem-se processos e procedimentos de forma democrática.

O trabalho de projeto rompe, assim, com o conceito de teoria como um conhecimento especulativo, racional, associado a aulas expositivas e atividades sem significado para as crianças em prol de uma dialogicidade permanente e constante.

Podemos referir, que trabalhar em projeto, torna-se uma proposta educativa correlacionada com a sensibilidade, o ensino e a aprendizagem, na medida em que permite o trabalho de grupo, cria condições para a pesquisa e descoberta, desenvolvendo a autoconfiança da criança.

A máxima defendida e sobejamente conhecida de Fulghum (2000): “Tudo que eu devia saber na vida aprendi no Jardim-de-Infância.”, ganha maior consistência e validade científica se associada a metodologias ativas. O modo de trabalho de projeto encerra em si, uma sequencialidade de processos e procedimentos que conferem significado e significação às aprendizagens dos sujeitos participantes, quer estes sejam adultos, quer sejam crianças.

Sublinha-se, com a elaboração do presente relatório final, um intenso desenvolvimento profissional. Isto porque viajamos connosco, com o(s) outro(s) e tentamos, como demanda a estratégia metodológica da investigação-ação,

conferir co(n)sentimento de transformação na senda destes trajetos e projetos (con)sentidos, conforme se ilustra metaforicamente:

Há quem diga que a vida não é mais do que uma viagem de comboio, que está repleta de embarques e desembarques, salpicados de momentos bons e menos bons.

Muitas pessoas embarcam nesta viagem só por mero passeio, outras tentam encontrar o seu rumo de forma melhorar a vida. Os que tentam mudar, quando desembarcam, deixam o seu rasto de saudade.

Esta viagem foi mesmo assim, cheia de empurrões, utopias e conceções, mas no fim deste trajeto alguma coisa renovou: nós mudámos e fizemos mudar.

Continuaremos este investimento de mudança e de construção profissional, através da investigação centrada nos modos de trabalho de projeto, nas próximas viagens académicas e profissionais.

Referências Bibliográficas

- BAIRRÃO, J & Tietze, W. (1995) A educação pré-escolar na União Europeia. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CORTESÃO, L. & Leite, C. (2002). Trabalhar por projetos em Educação – Uma inovação interessante?. Porto: Porto Editora.
- CURY, A. (2004). Pais Brilhantes, Professores Fascinantes - Como formar jovens felizes e inteligentes. Cascais: Pergaminho, Lda.
- DEWEY, John. (1967). Vida e Educação. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos.
- FORMOSINHO, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). O espaço e o tempo na Pedagogia - em- Participação. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1998). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora.
- FREIRE, P. (2002). Pedagogia da Autonomia . Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, D., & Caridade, H. (s.d.). Desenvolvimento Moral: O Papel Fundamental da Escola. Revista Diversidades n.º27, pp. 32-33.
- FREIXO, M. (2012). Metodologia Científica - Fundamentos Métodos e Técnicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- FULGHUM, R. (2000). Tudo o que eu devia saber na vida aprendi no jardim-de-infância. São Paulo: Best Seller.
- GAMBÔA, R. (2011). "Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projecto". In J. Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho, & H. Costa, O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora. (pp. 47-81).
- HERNÁNDEZ, Fernando. (1998). Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HOHMANN, M., & Weikart, D. (2004). Educar a Criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L. (2004). Perspectivas sobre a qualidade de programas para a infância. Conferência na Escola Superior de Educação de Lisboa, 16 de Outubro de 2004

KATZ, L., & Chard, S. (2009). A Abordagem por Projectos na Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KILPATRICK, W. (1967). Educação para uma civilização em mudança. São Paulo: Melhoramentos.

LEITE, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2003). Projectos curriculares de escola e de turma: Conceber, gerir e avaliar. (5ª ed.). Lisboa: ASA Editores, S.A.

LINO, D. (1998). "O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emília". In J. Formosinho, B. Spodek, P. Brown, D. Lino, & S. Niza, Modelos curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora. (pp. 93-136).

MARCHÃO, A. (2012). O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância. Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil, (pp. 1-17). Portalegre.

MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Acção. Porto: Porto Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1995). Dos 3 aos 5 - no Jardim de Infância. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO I. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1998). "Noção de Projecto". In T. Vasconcelos, Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação. (pp. 91-121)

NIZA, Modelos Curriculares para a Educação de Infância (pp. 13-50). Porto: Porto Editora.

MOTA-TEIXEIRA, M. (2008). Trajectos de construção da identidade profissional em contextos de inserção profissional: Perspectivas e Inquietações dos Educadores de Infância. Santiago de Compostela.

MOURA, D., Barbosa, E. (2006). Trabalhando com Projetos - Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais. Editora Vozes, Petrópolis-RJ.

OLIVEIRA, C. (2006). Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica, Dissertação de Mestrado – Capítulo 2, CEFET-MG, Belo Horizonte-MG.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). O Trabalho de Projeto na Pedagogia - em - Participação. Porto: Porto editora.

QUIVY, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). Manual de Investigação em Ciências sociais. Lisboa: Gradiva.

ROLDÃO, M. (2009). Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor. Vila nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2005). "Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os três e os seis anos". In I. Siraj-Blachford, Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância. Lisboa: Texto Editores. (pp. 10-19).

SERRA, C. (2004). Currículo em educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo de ensino básico. Porto: Porto Editora.

SPODEK, B., & Brown, P. (1998). "Alternativas Curriculares na Educação: Uma perspectiva Histórica". In J. Formosinho, B. Spodek, P. Brown, D. Lino, & S.

SOUSA, A. (2005). Investigação em Educação. Lisboa: Livros Horizonte.

VASCONCELOS, T. (1997). Ao Redor da Mesa Grande - A prática educativa de Ana. Porto: Porto Editora.

VASCONCELOS, T. (2000). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de scaffolding (pôr, colocar andaimes). Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. Inovação.

VASCONCELOS, T. (2012). Trabalhar por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagem, Integrar Metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

VAYER, P., & Destrooper, J. (1976). A dinâmica da acção educativa - para a infância - normal e/ou inadaptada. Lisboa: Instituto Piaget.

Outros documentos

Projeto Curricular da escola A para o quadriénio 2010/2014

Projeto Curricular de Grupo ano letivo 2012/2013

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 241/200, de 30 de agosto. Perfis Gerais de Competências dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (2005).

Sitografia

DIONÍSIO, M. L. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas. Obtido em 23 de abril de 2013, em: http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/ot_educa_pre_escolar_a_C.pdf

FIALHO, I. (2007). A ciência experimental no Jardim-de-Infância. Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância, (pp. 1-5). Porto. Obtido em 8 de junho de 2013, de Repositório Digital de Publicações Científicas: <http://hdl.handle.net/10174/5093>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2009). Educação Pré-Escolar - Metas de Aprendizagem. Obtido em 23 de abril de 2013, de Ministério da Educação: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>

RANGEL, M. obtido em 5 de julho de 2013 de: <http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/ser-educador-estar-aberto-mundo>

RÉGIO, J. (sd). Obtido em 19 de outubro de 2013 de: <http://www.citador.pt/poemas/cantico-negro-jose-regio>

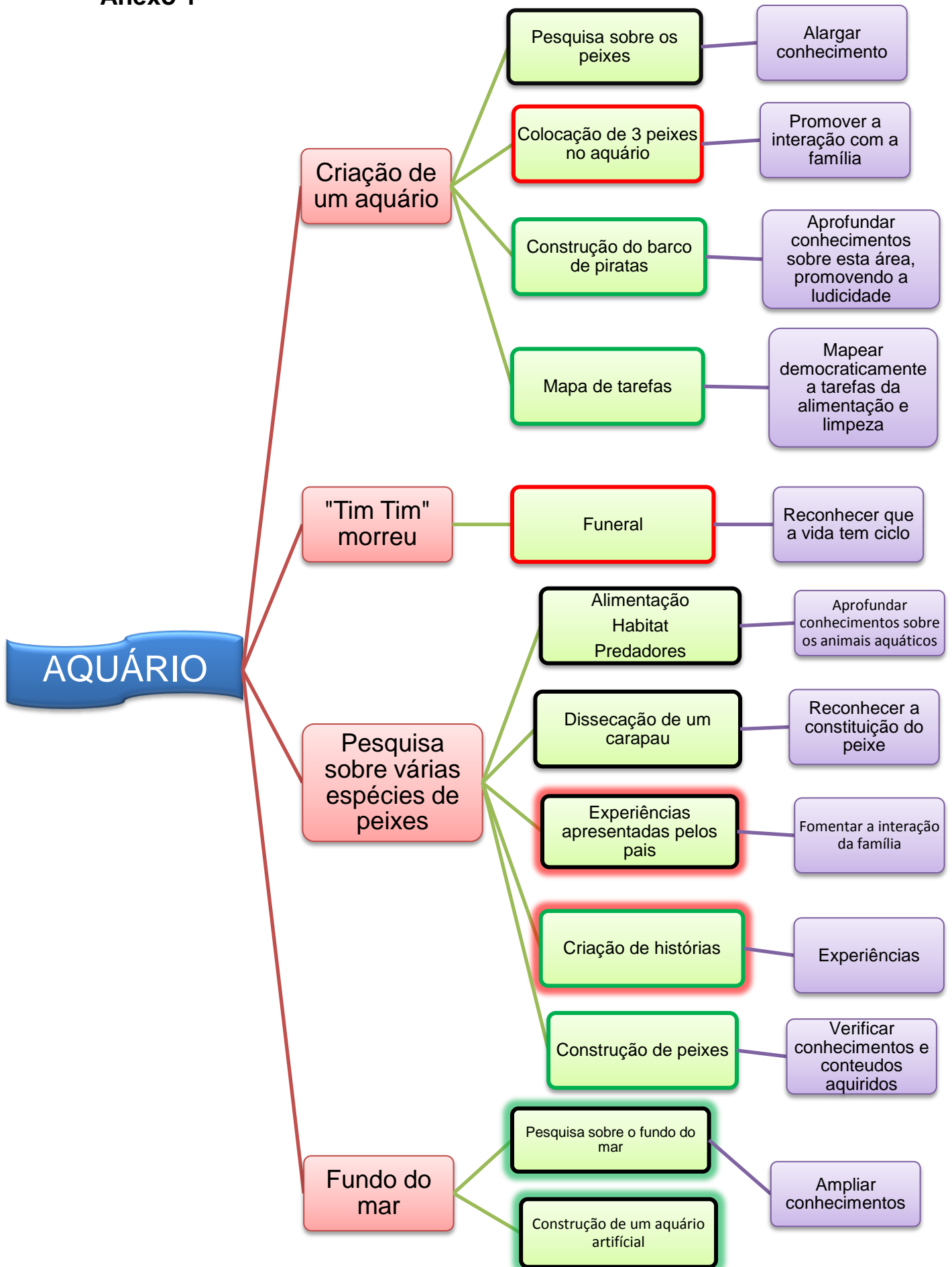
SARAMAGO, j. (sd). Obtido em 23 de outubro de: <http://pensador.uol.com.br/frase/NTlwODY3/>

SÉNECA, L. (sd). Progresso. Obtido em 17 de outubro de 2013 de: <http://www.citador.pt/frases/a-parte-mais-importante-do-progresso-e-o-desejo-d-lucius-annaeus-seneca-1498>

PESSOA, F. (sd). Obtido em 15 de outubro de 2013 de: <http://www.citador.pt/frases/citacoes/t/accao>

ANEXOS

Anexo 1

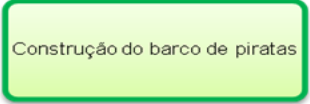


Legenda:



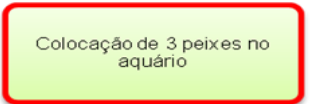
Dissecação de um carapau

Leia-se o contorno preto como Área de Conhecimento do Mundo



Construção do barco de piratas

Leia-se o contorno verde como Área de Expressão e Comunicação



Colocação de 3 peixes no
aquário

Leia-se o contorno vermelho como Área da Formação Pessoal e Social

Anexo 2



Imagem 8: Dissecação de um carapau



Imagem 9: Experiência realizada por uma tia



Imagem 10: Pesquisa realizada por uma mãe



Imagem 11: Experiência sobre os sentidos



Imagem 12: Recriação do fundo do mar



Imagem 13: Dobragens



Imagem 14: Construção do aquário artificial

Anexo 3



Imagem 15: Pesquisa na internet sobre as árvores que levamos para a escola



Imagem 16: Pintura de uma árvore gigante



Imagem 17: Trabalho sobre as possíveis bandeiras existentes numa praia



Imagem 18: Procura de elementos no exterior



Imagem 19: Semear salsa em cascas de ovo



Imagem 20: Transplantação da salsa para a horta



Imagem 21: Criação do bilhete de identidade

ANEXOS